

Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung? Dimensionen der Lerngesellschaft beleuchtet an zwei Handlungskontexten aktueller Forschungsarbeiten

Sabine Schmidt-Lauff, Thomas Barany, Carina Popp, Maria Worf

1. Dimensionen der Lerngesellschaft

In dem ausgewählten Beitrag „Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung“, den Hans Tietgens im April 1997 in der Zeitschrift ‚Erwachsenenbildung‘ veröffentlicht hat, lassen sich zentrale Dimensionen aufspüren, anhand derer die Lerngesellschaft beschrieben werden kann.

Definitiv versteht Tietgens Bildung als „die Arbeit des Menschen an sich selbst in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt“ (Tietgens 1997, S. 161) also die „Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion, welche als Basis einer „humanen Lebensgestaltung“ (ebd., S. 161) dient. Diese *bildungstheoretische Dimension* erfordert das „Dialogische“ (ebd., S. 161) als Interaktion ebenso wie „die Toleranz gegenüber dem anderen“ (ebd., S. 161) als psychosozial-humanistischen Aspekt. Bei der Beantwortung der Frage nach dem „Wozu des Lernens“ (ebd., S. 161) darf es genau um diese Aspekte keine Reduktion bzw. Ignoranz geben, denn die Gesellschaft konstituiert sich nicht nur aus ökonomischem Denken sondern vielmehr aus „der Pflege des kulturellen Lebens“ (ebd., S. 161).

Weiterhin konstatiert Tietgens mit Blick auf die aktuelle Brisanz im Rahmen des gedankenlosen Gebrauchs einer Formel von lebenslangem Lernen: „Gelernt werden soll unmittelbar Verwendbares“ (ebd., S. 161). Dabei stellt er die Zweckorientierung im Lernen – als *die nutzenorientiert-ökonomische Dimension* der Lerngesellschaft – seinem Verständnis von Bildung gegenüber. Er mahnt dabei an: „Wenn Lernen allein an Zwecken orientiert ist, kann sich das nicht mehr entwickeln, was wir nach alten Traditionen unter Bildung verstehen“ (ebd., S. 161). Tietgens deckt ein pädagogisches Spannungsfeld auf und appelliert, dass sich die Erwachsenenbildung nicht am Ordnungsprinzip der marktgängigen Planung orientieren sollte (ebd., S. 161). Wenn dies jedoch erfolgt, schreitet der Prozess der Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs, der Funktionalisierung von Bildung und die Ökonomisierung der Bildungsarbeit, weiter fort. 10 Jahre später gibt Egger zu verstehen, dass der dominierende Fokus des lebenslangen Lernens weiterhin „in einem vorwiegend marktorientierten Rahmen“ (Egger 2008, S. 4) liegt. Wird der Blickwinkel auf lebenslanges Lernen zu häufig auf die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit gerichtet, reduziert sich seine „Akzeptanz vorrangig im Bezug zu beruflichem Lernen“ (Schmidt-Lauff 2008, S. 279). Im Sinne des von Tietgens gebrauchten Bildungsbegriffs „Auseinandersetzung mit seiner Umwelt“ (Tietgens 1997, S. 161) sind Lerngegenstände von kulturell-bildendem oder sozial-integrierendem Typus (Tippelt/von Hippel 2009, S. 12) für die Schreibung einer individuellen Lebensgeschichte ebenso bedeutsam wie beruflich-qualifizierende.

Als *subjektorientierte Dimension* der Lerngesellschaft sind die Lernenden und die professionell Agierenden zu nennen. Das Nachdenken über das Subjekt erfolgt dabei aus einer Verschränkung der Perspektiven der professionell Tätigen sowie der Teilnehmenden. Die semantische Verschiebung von Teilnehmerorientierung zur Kundenorientierung drückt eine konfliktbehaftete Verschränkung aus (vgl. Tietgens 1997). Bildungsteilnehmende sehen sich in einer scheinbar von öko-

nomischen Belangen geleiteten Gesellschaft als Konsumenten von Bildung und damit als Kunden.

Die ebenenübergreifenden Aspekte (Individuum, Bildungsorganisation, Gesellschaft) konstituieren die gegenwärtigen Steuerungsdebatten in der Erwachsenenbildung und kommen in den von Tietgens ausgedrückten Bedenken „zeittypische Verengung des Lernens auf berufliche Notwendigkeiten“ (Tietgens 1997, S. 162), der alleinig anerkannte Verwendungsbereich von Gelerntem „Arbeit und Beruf“ und die „Einschränkung der Angebotsvielfalt“ (ebd., S. 162) aufgrund von „marktgängiger Planung“ (ebd., S. 161) zum Ausdruck.

Im Folgenden wird die bei Tietgens angedeutete Verschränkung von Bildung und Zweckorientierung innerhalb zweier pädagogischer Handlungskontexte aufgegriffen. Dabei wird die Reduktion des Bildungsbegriffs auf Zweckmäßigkeit, Funktionalität und Verwertungsstrukturen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung (Kapitel 2) und der intergenerationalen Bildung (Kapitel 3) nachgezeichnet.

2. Der Handlungskontext der universitären Weiterbildung

Das von Tietgens kritisch angemerkte Verschwinden der Bildungsdimension aus der Weiterbildung trifft bei genauer Betrachtung auch auf den sich derzeit konstituierenden Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Universitäten zu. Sowohl die Angebote selbst als auch die Rhetorik der an Bildungsprozessen beteiligten Personen im Rahmen der Hochschulen markieren eine Entwicklung, die Tietgens mahnend voraussah. Universitäten verstehen sich zum einen immer noch als traditionelle Orte der Bildung, wenngleich aktuelle Diskussionen um die Umsetzung des Bologna-Prozesses dieses Attribut jetzt neu ausdefinieren (vgl. Bredl et al. 2006, S. 7).

Der tertiäre Bereich unseres Bildungssystems erlebt einen Wandel seiner Strukturen und traditionellen Leitmotive. Historisch gewachsene, institutionelle Bewusstseinschichten der Exzellenz, Omnipotenz und gesellschaftlicher Verantwortung, wie sie Schulenberg (1981) bereits beschrieb, erhalten neue Konturen und Bezugspunkte. Dabei wird aktuell Exzellenz bildungspolitisch differenzierter ausgedeutet. Inmitten der Veränderungen von Studienstrukturen sowie des Wettbewerbs um Forschungsgelder und knapper Finanzierung durch die öffentliche Hand entsteht mit der Weiterbildung eine nicht-traditionelle Kernaufgabe, die meist als nachrangiges Aufgabenfeld verstanden wird (vgl. Wittpoth 2005, S. 21). Universitäre Weiterbildung wird dabei als nachfrage- und berufsorientierte Leistung verstanden (vgl. Faulstich et al. 2007, S. 134f.). Diese Perspektive liefert Implikationen für eine Überformung der traditionellen Bewusstseinschichten (Schulenberg 1981) und damit auch für eine marktorientierte Ausgestaltung von Weiterbildung (Tietgens 1997).

Erste explorative Analysen von Weiterbildungsangeboten in Sachsen und Bayern zeigen¹, dass die universitäre Weiterbildung häufig eine Rhetorik nutzt, die eher betriebs- und personalwirtschaftlichen Bereichen zuzuordnen ist. Vor allem die so genannten kommerziellen, weiterbildenden Masterstudiengänge formulieren die Ziele der beruflich verwertbaren Kompetenzentwicklung sowie der exzellenten Weiterqualifizierung für Führungskräfte. Beispiele hierfür sind u.a. der

¹ Die Ergebnisse resultieren aus einem Dissertationsvorhaben an der Technischen Universität Chemnitz. Thomas Barany: „Universitäre Weiterbildung: Programmstrukturen und Angebotstypologien – Der Entwurf einer Angebotssystematik an Hand empirischer Analysen in Sachsen und Bayern.“ Bearbeitungsbeginn: 06/2009, voraussichtliches Bearbeitungsende: 06/2012.

„MBA Customer Relationship Management“ des C-MIT (TU-Chemnitz) oder das „Management-Seminar-Programm“ der Universität Augsburg (TU Chemnitz 2010/Universität Augsburg 2010). Hier entsteht der Eindruck, dass Universitäten ihre Studiengänge als persönliches Investitionsgut der eigenen Berufskarriere eines Teilnehmenden bzw. Kunden verstehen. Die passgenaue und praxisrelevante Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für Fach- und Führungskräfte wird z.B. bei der Universität Erlangen-Nürnberg nicht nur als Antwort auf das lebenslange Lernen, sondern auch als Grundlage für den beruflichen Erfolg im 21. Jahrhundert präsentiert (Universität Erlangen-Nürnberg 2009).

Faulstich und Graeßner entwickeln anhand empirischer Daten drei Profilmodelle wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland, in denen sich der eingangs beschriebene Trend widerspiegelt (vgl. Faulstich/Graeßner 2008, S. 7). Gleich ob „Bedarfs- und Nachfrageorientierte Marktsucher“, „Angebotsorientierte Verkaufsläden“ oder „Wissenschaftsorientierte Profilstalter“ (ebd., S. 7) – jedes Profil ist durch ökonomische und wettbewerbstypische Begriffe geprägt.

Gleichwohl lassen sich fernab beruflich-qualifizierender Formen von Weiterbildung für Fach- und Führungskräfte gesellschaftliche Themen finden – sei es in offenen Vorlesungen am Sonntag oder in Bürger- und Seniorenakademien (TU Dresden 2009). Als Akteur lebenslangen Lernens positioniert sich die Universität auf den ersten Blick vorrangig im Bereich der beruflich-qualifizierenden Weiterbildung, nutzt aber gleichzeitig die nicht beruflich verwertbare Weiterbildung zur Stärkung des eigenen Profils (Hanft/Simmel 2007, S. 9). Die Angebote zu gesellschaftlichen Themen in nicht zwingend marktorientierter Form markieren hierzu ein Profil, was als Gegenbewegung interpretiert werden könnte.

Vielleicht ist es aber genau diese Parallelität der ambivalent erscheinenden Angebotsprofile von marktorientierter, beruflich hoch spezialisierter Weiterbildung und offenen Angeboten zu Themen mit breitem gesellschaftlichem Anschluss, die Universitäten auf dem Weiterbildungsmarkt kennzeichnet. Dieses Nebeneinander muss jedoch nicht zwangsläufig als Ambivalenz verstanden werden. Vielleicht finden sich Hinweise, dass sich universitäre Bildungsarbeit in ihrer gesellschaftlichen Verantwortung neu ausrichtet.

3. Der Handlungskontext der intergenerationalen Bildung

Die Frage nach dem „Wozu des Lernens“ (Tietgens 1997, S. 161) wird nach Tietgens in der heutigen Bildungsarbeit nicht in der Fülle seiner Möglichkeiten beantwortet (ebd., S. 161). Das ist auch für die intergenerationale Bildungsarbeit zutreffend, für die in Anlehnung und Gedenken an Tietgens' Kritik an einer ökonomisierten Bildung hier ein zweiter handlungsfeldspezifischer Zugang gesucht wird².

Als Fokus seiner Überlegungen stellt Tietgens heraus, dass Lernen allein an Zwecken orientiert sei und die *bildungstheoretische* Dimension nicht vordergründig sei. Ökonomisierung dominiert die Pädagogisierung. Im Rahmen eines Promotionsprojekts, welches sich mit einem Handlungskontext der Bildungsarbeit auseinandersetzt, konnte dieses Spannungsfeld zwischen Ökonomisierung und Pädagogisierung theoretisch und empirisch identifiziert werden. In einem päda-

² Die Ergebnisse resultieren aus einem Dissertationsvorhaben an der Technischen Universität Chemnitz: Maria Worf: „Treffen der Generationen. Eine Reflexion erwachsendidaktischen Handelns anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen intergenerationaler Lernkulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen.“ Bearbeitungsbeginn: 02/2008; Bearbeitungsende: 09/2010.

gogischen Balanceakt innerhalb dieses Spannungsfeldes – so der theoretische Blick auf das Feld – soll Lernen für intergenerationale Zielgruppen aus reiner Bildungsaspiration heraus ermöglicht werden, ohne ökonomische oder gar effizienzfordernde Doppelsinnigkeiten zu generieren. Im Grunde geht es hier *nur* um Bildung: Beim intergenerationalen Lernen sollen sich Generationen begegnen, um „Toleranz“ (Tietgens 1997, S. 161) aber auch das „Dialogische“ (ebd., S. 161) zu lernen. Damit verfehlt intergenerationale Bildung den „anerkannten Verwendungsbereich“ (ebd., S. 161) Arbeit und Beruf in den meisten Fällen.

Dass es ein implizites, pädagogisch zumeist unreflektiertes Treffen und Lernen der Generationen schon immer gab, tut der Forderung nach intergenerationaler Bildung keinen Abbruch – die Zweckmäßigkeit dieses informellen Formats jedoch ist durch die Alltäglichkeit und die „Tradierungslogik“ (Franz 2010, S. 18) intergenerationaler Beziehungen in Frage gestellt. Erst über die gewachsenen gesellschaftlichen Herausforderungen der Risikogesellschaft (Beck 1986), der politisch-programmatischen Implementierung lebenslangen Lernens und der demografischen Wandlungstendenzen sollen sich auch pädagogisch inszenierte und institutionalisierte Lernformen entwickeln (vgl. exemplarisch dazu: Konzertierte Aktion Weiterbildung e. V. 2006, S. 104).

Was heißt dann intergenerationale Bildung und warum, „bedarf dieser Prozess“, [der eigentlich selbstgesteuert funktioniert; M.W.] „eines institutionellen Rahmens“ (Tietgens 1997, S. 163)? Kritische Reflexivität gegenüber anderen Generationen muss heute mehr denn je gelernt werden. Sich und seine Generation in Frage zu stellen, sich gegenüber Bewertungen, Erfahrungen und Sichtweisen anderer Generationen zu öffnen und diese an der eigenen Biografie zu spiegeln, ist eines von vielen Lernzielen des intergenerationalen Lernens, die sich jedoch nur schwer ökonomisieren lassen. Ältere bringen Jüngeren etwas bei (z.B. Kräuterkunde, Bewerbungstrainings), Jüngere bringen Älteren etwas bei (z.B. den Umgang mit dem Handy oder dem Internet) und der/die Pädagoge/-in tut eigentlich nichts anderes als ein Treffen der Generationen zu organisieren. Eine intergenerationale Selbstlernumgebung zu schaffen, ist aber nicht ausreichend. Pädagogische Begleitung und Verantwortung didaktisiert und inszeniert den Dialog der Generationen, ermöglicht den kritisch-reflexiven Dialog und macht so das Treffen der Generationen erst zu einem intergenerationalen *Bildungsprozess*. Tatsächlich entscheiden sich Programmverantwortliche allerdings häufig für funktionale, marktgängige Angebote und die Schaffung von pädagogisch unreflektierten Begegnungsmöglichkeiten.

Problematisch erscheint es, dass ein Nachdenken über Intergenerationalität und Bildung erst durch bildungs- und finanzpolitische Anreizsysteme (Mehrgenerationenhäuser, Freiwilligenarbeit, Generationenpreise) initialisiert werden muss, d.h. die Selbstreflexivität, Gesellschaftskritik und nicht zuletzt die Professionalität von (Erwachsenen)Bildungsarbeit ist „dem Druck finanzpolitischer Entscheidungen“ (Tietgens 1997, S. 163) ausgesetzt. Noch drastischer wird es aber dann, wenn unter diesem Druck die Angebotsvielfalt durch marktgängige Planungsentscheidungen eingeschränkt wird und funktionale, ökonomische Motive für intergenerationale Bildungsarbeit in der Programmplanungsphase weitaus stärkere Begründungszusammenhänge für intergenerationale Angebote entfalten als pädagogische.

4. Schlussbemerkung

Den von uns ausgewählten Beitrag ordnen wir in seinem zeitdiagnostischen Format einer – für Tietgens typischen Form – der kritisch-reflexiven Auseinan-

258

dersetzung um das disziplinäre Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, ihrer Aufgabenbereiche bzw. Funktionsfelder und ihrer professionell agierenden Akteure zu. Für die heutige Auseinandersetzung in den zwei exemplarisch herausgegriffenen Handlungsfeldern (wissenschaftliche Weiterbildung, intergenerationale Bildung) ist das triadische Spannungsverhältnis aus dem Text besonders interessant, weil:

- kritische Beobachtungen für die Rezeption von Bildung über modernistische Veränderungen (Stichwort: Funktionalisierung; Ökonomisierung; Instrumentalisierung) gesellschaftlicher Art erfolgen. Dabei wird auch der alltagsweltlich sich überformende pädagogische Begriff des Lernens nicht ‚verschont‘.
- die institutionelle Rolle und Verfasstheit der Erwachsenenbildung nicht nur kritisiert, sondern auch professionspolitisch konstruktiv thematisiert wird.
- der professionell-personalen Verantwortungsträgerschaft durch die Tätigen in der Erwachsenenbildung ein angemessener autonomer Bedeutungsraum zugeordnet wird.

Der Text stellt über die zeitdiagnostische Reflexion eine *sinnstiftende Analyse* für heutige Forschungsarbeiten ebenso wie für die interessierte Leserschaft aus der erwachsenenpädagogischen Praxis dar. Zwar hat sich die Bindestrich-Diagnose einer Lerngesellschaft nicht durchgesetzt, aber Tietgens Abgrenzung z.B. zum Begriff der Wissensgesellschaft, stellt über ‚Lernen‘ den Prozess und seine Transformationsleistungen in den Vordergrund (im Gegensatz zur Wissensgesellschaft, die das Ergebnis bzw. ‚Produkt‘ aus Bildung betrachtet).

Tietgens entfaltet über seine Form der professionsbezogenen Anwaltschaft (vgl. Gieseke 2010) ein trotz aller Kritik und Skepsis ermutigendes, beinahe inspirierendes Haltungsszenario. Indem er Ansprüche, Aufgaben und Herausforderungen an die Erwachsenenbildung formuliert, schafft er Bedeutungen und Funktionen. Zentral ist dabei seine Haltung zu Lernen als nicht zweckrational, nicht utilitaristisch bestimmbar, sondern im Gegenteil vehement vor ökonomischen Übergriffen zu schützen. Und – es wäre nicht ein typischer Tietgens Text wenn er sich nicht auch in dieser Auseinandersetzung schützend zu den (professionellen) Akteuren in der Weiterbildung stellte, um optimistisch zu werden, weil gerade sie es sind, die diese Übergriffe laut thematisieren und aktiv eingreifend den klassischen Bildungsgedanken verteidigen.

Literatur

- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986
- Bredl, K./Holzer, D./Jütte, W./Schäfer, E./Schilling, A. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Jena 2006
- Egger, R.: Die gesellschaftliche Rahmung des lebenslangen Lernens. Für eine neue Lebensweltorientierung. In: Der pädagogische Blick, 16 (2008) 1, S. 4-10
- Faulstich, P./Graeßner, G./Gorys, B./Bade-Becker, U.: Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg 2007, S. 84-188. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [Zugriff vom: 16.07.2010]
- Faulstich, P./Graeßner, G.: Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenzleuchttürme? In: Hochschule & Weiterbildung (2008) 1, S. 12-18
- Franz, J.: Intergenerationelles Lernen ermöglichen: Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2010

- Gieseke, W.: Professioneller Habitus und Geschichte. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 60 (2010) 2, Bielefeld, S. 105-116
- Hanft, A./Simmel, A.: Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Münster 2007
Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [Zugriff vom: 16.07.2010]
- Konzertierte Aktion Weiterbildung e. V. (Hrsg.): Weiterbildung – (K)eine Frage des Alters?: Demografische Entwicklung und lebenslanges Lernen. Bonn. 2006. Online verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Dokumentation_KAW-Fachtagung_2006-Internet.pdf [Zugriff vom: 16.07.2010]
- Schmidt-Lauff, S.: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster 2008
- Schulenberg, W.: Hochschule und Öffentlichkeit. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Öffentlichkeit – Jahrestagung des AUE 1980 in Bamberg. Hannover, 1981, S. 74-81
- Technische Universität Dresden: Informationen für Weiterbildungsinteressierte. 2009. Online verfügbar unter: <http://tu-dresden.de/zielgruppen/weiterbildungsinteressierte> [Zugriff vom: 26.03.2010]
- Tietgens, H.: Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung? In: Erwachsenenbildung, 43 (1997) 4, S. 161-163
- Tippelt, R./Hippel, A. v.: Einleitung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarb. u. erweiterte Aufl. Wiesbaden 2009, S. 11-21
- Universität Erlangen-Nürnberg: Weiterbildung. 2009. Online verfügbar unter: <http://www.uni-erlangen.de/weiterbildung> [Zugriff vom: 23.06.2010]
- Wittpoth, J.: Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster 2005, S. 17-24